

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

Bakalářská práce

Adéla Frnochová

# EDUKAČNÍ SPECIFIKA U ŽÁKŮ S AUTISMEM

EDUCATIONAL SPECIFICS OF PUPILS WITH AUTISM

Praha 2012

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jan Šiška, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 30. května 2012

---

Adéla Frnochová

Děkuji doc. PhDr. Janu Šiškoví, Ph.D. za odborné vedení práce. Dále děkuji pedagogům Mateřské školy speciální, Základní školy speciální a Praktické školy ELPIS, tamním žákům a jejich rodičům za pomoc při sběru materiálu pro tuto bakalářskou práci.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá edukačními specifiky u žáků s autismem. V úvodu práce přibližuje autorka základní oblasti postižení u poruch autistického spektra (PAS) a základní metody, které se při práci s jedinci s těmito poruchami používají. Práce přináší i stručný vhled do systému vzdělávání žáků a studentů s PAS v České republice. Jádrem práce tvoří popis TEACCH programu, který je v současnosti považován za nejúčinnější metodu práce s jedinci s autismem. Součástí bakalářské práce je průzkum, který byl proveden mezi pedagogy a rodiči žáků Mateřské školy speciální, Základní školy speciální a Praktické školy ELPIŠ, ve které jsou při práci s žáky s PAS uplatňovány principy TEACCH programu. Při průzkumu byla využita metoda strukturovaného rozhovoru. Cílem šetření bylo zjistit, do jaké míry se u šesti konkrétních žáků liší způsob zacházení ve škole a doma a jaký vliv na ně případné odlišnosti mají. Zjištěné výsledky mají ukázat výhody a slabiny aplikace TEACCH programu v České republice, dále mají ilustrovat míru spolupráce rodiny a školy a mohou se tak stát inspirací pro rodiče i pedagogy.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

poruchy autistického spektra, vzdělávání, TEACCH program, strukturované učení, vizualizace, individuální přístup, spolupráce rodiny a školy

## **ABSTRACT**

This thesis deals with educational specifics of autistic pupils. In the beginning, the author describes the elemental areas of disorders within the Autism Spectrum Disorders (ASD) and the basic methods applied on work with such disordered individuals. The thesis also briefly presents the system of education of pupils and students with ASD in the Czech Republic. The core of the thesis is constituted by a description of TEACCH Program, which is thought to be the most effective method within the work with autistic students. There is also a research attached to the paper, which is grounded on informations gained from teachers and parents of pupils of the Special nursery school, Special primary school and Special school of ELPIS, where the ASD pupils are handled according to the principles of TEACCH Program. The survey was made by using the method of structured conversation and there were six subjects of the research, six particular pupils. The aim of the research was to find out, how much the treatment in school and at home varies and how are the six subjects influenced by this differences. The results should point out advantages and weaknesses of the application of TEACCH Program in the Czech Republic, show the degree of cooperation between family and school and also can serve as an inspiration for both parents and teachers.

## **KEY WORDS**

Autism Spectrum Disorders, education, TEACCH Program, structured education, visual support, individual approach, cooperation between family and school

## OBSAH

|  |    |
|--|----|
| 1. Úvod.....   | 7  |
| 2. Charakteristika osob s autismem .....                                 | 8  |
| 2.1 Kvalitativní narušení komunikace .....                               | 9  |
| 2.2 Narušení sociální interakce .....                                    | 10 |
| 2.3 Poruchy představitivosti, zvláštní zájmy a stereotypní chování ..... | 11 |
| 2.4 Poruchy chování a jiné nespecifické projevy PAS .....                | 11 |
| 3. Výchova a vzdělávání osob s PAS .....                                 | 13 |
| 3.1 Výchovně vzdělávací programy pro děti s autismem.....                | 13 |
| 3.2 Nároky na pedagogy pracující s žáky s PAS .....                      | 15 |
| 3.3 Vzdělávání osob s PAS v České republice .....                        | 16 |
| 3.3.1 Historie.....  | 16 |
| 3.3.2 Možnosti vzdělávání žáků s autismem v České republice.....         | 16 |
| 4. TEACCH program .....  | 20 |
| 4.1 Charakteristika programu .....                                       | 20 |
| 4.2 Individuální výchovně vzdělávací přístup .....                       | 21 |
| 4.3 Strukturalizace a vizuální podpora .....                             | 22 |
| 4.4 Pomůcky .....  | 23 |
| 4.5 Metody .....   | 24 |
| 4.6 Motivace .....   | 24 |
| 4.7 TEACCH program a rodina.....   | 25 |
| 5. TEACCH program v pedagogické a rodičovské praxi .....                 | 27 |
| 5.1 Východiska a metody průzkumu .....                                   | 27 |
| 5.3 Průzkum .....  | 29 |
| 5.3 Výsledky průzkumu .....  | 30 |
| 5.4 Shrnutí a závěry vyplývající z průzkumu .....                        | 35 |
| 5. Závěr .....   | 39 |
| 5. Závěr .....   | 39 |
| Literatura a informační zdroje .....                                     | 41 |
| Příloha.....   | 44 |

# 1. Úvod

Poruchy autistického spektra jsou pervazivní vývojové poruchy, které se projevují zejména v oblasti komunikace, sociální interakce a představivosti. Jedná se o velmi specifické postižení, při kterém není vývoj dítěte narušen pouze kvantitativně, ale též kvalitativně. Při práci s žáky s poruchami autistického spektra je proto zapotřebí využívat speciální metody, které zohledňují speciální potřeby plynoucí z postižení.

Tato bakalářská práce se zaměřuje na edukační specifika u žáků s autismem. Pro lepší pochopení specifických potřeb žáků s autismem jsou v úvodu práce představeny základní oblasti postižení osob s poruchami autistického spektra. Podrobněji je přiblížena tzv. triáda příznaků tohoto postižení: narušení komunikace, narušení sociální interakce a narušení představivosti ve spojení se zvláštními zájmy a stereotypním chováním.

Po představení poruch autistického spektra následuje část týkající se výchovy a vzdělávání žáků s autismem. Jsou zde stručně popsány metody, které se při práci s těmito žáky osvědčily. Dále jsou v této části popsány speciální požadavky, které jsou na učitele žáků s poruchami autistického spektra kladeny. V závěru je stručně přiblížen český školský systém a místo, které v něm žáci s poruchami autistického spektra zaujímají.

Další část bakalářské práce se podrobněji zabývá metodou, která se při práci s jedinci s poruchami autistického spektra osvědčila nejvíce - TEACCH programem. Je zde popsán vznik tohoto programu a jeho základní principy.

TEACCH programu se týká i závěrečná část práce. V té jsou uvedeny a interpretovány výsledky krátkého průzkumu, který byl proveden ve specializovaných třídách v Mateřské škole speciální, Základní škole speciální a Praktické škole ELPIS v Brně. Průzkum, kterého se zúčastnili rodiče a pedagogové šesti dětí s poruchami autistického spektra, přináší informace o tom, jak intenzivní je spolupráce rodičů a pedagogů, jak rozdílná je práce s dítětem ve škole a v domácím prostředí a jak rozdílnost přístupů ovlivňuje jedincovo chování, jeho schopnost samostatné práce, dovednost funkční komunikace apod. Data byla získána metodou strukturovaného rozhovoru. Součástí bakalářské práce jsou fotografie (v příloze), které ilustrují způsob práce žáků ve škole.

## 2. Charakteristika osob s autismem

Poruchy autistického spektra (PAS) jsou řazeny mezi pervazivní vývojové poruchy. Termínem pervazivní (všeprostupující) je označena skutečnost, že autismus prostupuje celou osobností člověka a ovlivňuje ji v mnoha ohledech. „*Termín autismus zavedl Eric Bleur (1911) (z řeckého autos - sám), aby popsal způsob egocentrického myšlení, které je typické pro schizofrenii. Když v roce 1943 popsal Kanner u malých dětí ,autistickou poruchu afektivního kontaktu‘, (,raný dětský autismus‘), kterou později nazýval ,svým syndromem‘, použil termín autismus poněkud v jiném smyslu, i když se specifickým odkazem na schizofrenii. Domníval se zpočátku, že schizofrenie má k dětskému autismu přímý vztah“ ( Gillberg, Peeters, 2008,s. 7-8). Do PAS řadíme podle Thorové (2006) vedle dětského autismu atypický autismus, Aspergerův syndrom, Rettův syndrom a dezintegrační poruchu. Souhrnný termín „poruchy autistického spektra“ byl navržen roku 1979 Lornou Wingovou a Judith Gouldovou (Urbanovská, 2011).*

V minulosti převažoval názor, že příčinou vzniku autismu je nedostatečná citová podpora rodičů. Tyto teorie byly ovlivněny psychodynamickou teorií a psychoanalýzou. Zlom v chápání autismu nastal v 60. a 70. letech pod vlivem četných empirických výzkumů. Mezníkem v pohlížení na autismus byla konference „Autismus dnes a zítra“, která se konala v Hamburku v květnu 1988. Na té byla odmítnuta psychodynamická interpretace autismu a přijata organicko-vzdělávací orientace, kde základními terapiemi jsou výchovně vzdělávací strategie a behaviorální management (Jelínková, 2001). Preissmanová (2010) uvádí, že k lepšímu porozumění poruchám autistického spektra přispěly v posledních letech také některé neuropsychologické teorie. Jedná se v první řadě o teorii mysli. Teorií mysli se označuje schopnost jedince podílet se úspěšně na sociální interakci. V souvislosti s touto teorií se zjistilo, že lidé s poruchami autistického spektra vykazují při rozpoznávání mentálního rozpoložení u druhých lidí nízkou aktivitu v amygdale, která plní funkci zpracovávání emocionálních procesů.

Etiologie autismu není dodnes jednoznačně vymezena. Jisté je, že autismus vzniká jako důsledek organického poškození mozku. Na jeho vzniku se může podílet více faktorů. V první řadě je u autismu prokázána genetická podmíněnost. „*Shoda autistických projevů u monozygotních dvojčat byla velmi vysoká: 60-95 %. U dizygotních dvojčat byla tato shoda mnohem nižší: 0-9 %, což potvrzuje význam genetických dispozic“ (Vágnerová, 2008, s. 318). Rodiče autistických dětí mají často vlastnosti, které se podobají bazálním příznakům této poruchy - nápadnosti v komunikaci, obtíže v sociálních vztazích, úzkostnost, rigiditu apod. Opatřilová (2010) uvádí až 90 % vliv dědičnosti. Dalšími faktory, které se podílejí na vzniku autismu, jsou exogenní, prenatálně působící vlivy (např. intrauterinní infekce), strukturální či neurochemické odlišnosti centrální nervové soustavy i faktory vnější, sociální - a to především*



chování rodičů k dítěti. Sociokulturní podmíněnost autismu nebyla prokázána, v odlišných kulturách se objevuje přibližně ve stejné míře. Epidemiologické studie uvádějí, že počet osob s PAS je v populaci přibližně 0,9 %. „V České republice se v současné době narodí ročně okolo 100 000 dětí. U 500 se projeví ve vývoji porucha autistického spektra. Jedná se o mnohem vyšší počet než kolik je dětí např. s Downovým syndromem nebo cukrovkou. Celkově tedy v České republice žije zhruba 50 000 osob s poruchou autistického spektra. Pouze zlomek z nich obdržel správnou diagnózu“ (Thorová, 2007, cit. 2012-04-03, <http://www.autismus.cz/nejcastejsi-dotazy/kolik-zije-v-ceske-republice-lidi-s-poruchou-autistickeho-spe-2.html>). Mühlpachr (2001a) uvádí, že se autismus vyskytuje třikrát častěji u mužů než u žen.

Pro PAS je typický výskyt tzv. triády příznaků: narušení komunikace, narušení sociální interakce a narušení představivosti ve spojení se zvláštními zájmy a stereotypním chováním. Diagnostická kritéria pro autistickou poruchu jsou používány podle DSM-IV<sup>1</sup>. PAS jsou často doprovázeny mentálním postižením. Peeters (1998) uvádí, že až 60 % osob s autismem se pohybuje v pásmu středního a těžkého mentálního postižení. 20 % autistů má jen lehké mentální postižení a přibližně stejné množství postižených má průměrnou či mírně nadprůměrnou inteligenci. K autismu se velmi často přidružují i další nemoci a postižení. Podle Jelínkové (2001) trpí asi 30 % osob s autismem epilepsií, až u jedné třetiny se vyskytují zrakové vady jako refrakční vady a šilhání a přibližně každý čtvrtý autista má sluchové postižení.

Pro autismus je dále typický nevyrovnaný vývojový profil. „U mentální retardace je vývoj postiženého zpožděný, liší se tedy od vývoje zdravého dítěte kvantitativně, zatímco vývoj dítěte s autismem je jiný, liší se tedy od zdravého vývoje i kvalitativně, hlavně v některých oblastech vývoje“ (Jelínková, 2001, s. 11).

## 2.1 Kvalitativní narušení komunikace

U jedinců s autismem bývá narušena jak perceptivní, tak expresivní složka řeči. Tyto problémy se projevují při komunikaci verbální i neverbální (nedostatečný oční kontakt, chybějící zrakové sdílení pozornosti, chudá mimika apod.). Osoby s PAS nejenže nedokáží adekvátně interpretovat mimiku a gestikulaci komunikačních partnerů, ale nedokáží je ani sami adekvátně používat. Podle Vágnerové (2008) je u těchto jedinců narušena schopnost tzv. metareprezentace, tzn. že neakceptují obvyklým způsobem signály komunikačního partnera.

Děti s autismem nepoužívají řeč jako nástroj sociální interakce. I v případě, že mají komunikačního partnera, jejich projev je spíše monologem než dialogem. Velmi nápadná je

---

<sup>1</sup> American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.

v projevu osob s PAS bezprostřední i opožděná echolálie a verbální stereotypie (tj. používání stále stejných obrátů). U dětského autismu je možno některé komunikační zvláštnosti pozorovat už v raném věku. Thorová (2007) uvádí např. špatné reagování na vlastní jméno, nepružné reagování na pokyny, špatné reakce i přesto, že dítě slyší. Problémy činí jedincům s autismem používání osobních zájmen. Jejich používání je totiž závislé na kontextu, který činí osobám s PAS problém. Své potřeby vyjadřují hlavně křikem a afektem. Autistické děti také méně než ostatní děti napodobují, nezapojují se do dětských hříček typu paci-paci, nemávají na rozloučenou a neukazují ukazováčkem na zajímavé předměty.

U mnohých autistických jedinců je narušeno nejen užívání řeči jako nástroje komunikace, ale i samotný řečový vývoj. „*Řečový vývoj mívá velmi často zvláštní průběh, např. chybí komunikativní žvatlání a prvním verbálním projevem je mechanické opakování slov či větších verbálních celků*“ (Vágnerová, 2008, s. 324). I v případě, že není vývoj řeči dítěte s autismem narušen, bývá řeč některých z těchto dětí příliš formální a připomíná mluvu dospělých. Osoby s PAS mluví často monotónně a mívají problémy s hlasitostí a intonací.

Pro děti s autismem je při komunikaci třeba volit co nejméně abstraktní formu komunikace. Není vhodné začínat s nimi komunikovat hned tou nejtěžší formou komunikace, tedy řečí. Obava z toho, že bude-li při komunikaci s dítětem používán jiný komunikační systém, nezačne dítě nikdy komunikovat řečí, je mylná. Je naopak pravděpodobné, že si dítě prostřednictvím jiné formy komunikace uvědomí sílu komunikace a její výhody (Jelínková, 2001). Nejvhodnější je mluvená řeč s vizuální podporou. Vizuální podpora může mít podobu reálných předmětů, fotografií, obrázků, piktogramů apod. Volba vizuální podpory závisí na schopnostech dítěte.

U autistů, kteří mají problém s komunikací, se velmi osvědčil komunikační systém VOKS - *výměnný obrázkový komunikační systém*. Jeho podstatou je výměna věci (nejprve pamlsku, později i jiných věcí) za obrázek. Tato metoda komunikace je pro děti s autismem vhodná především proto, že je pro ně velmi motivující - dítě si prostřednictvím obrázku dokáže říci o to, co opravdu chce. Tato metoda se osvědčuje i u dětí s těžkým mentálním postižením.

## 2.2 Narušení sociální interakce

Osobám s PAS činí problémy pochopení mezilidských vztahů. Dochází u nich ke špatné interpretaci sociálních situací, z čehož plynou často velmi neadekvátní reakce. Jelikož nerozumí světu, ve kterém žijí, a nedokáží pochopit ani lidi, kteří je obklopují, uzavírají se často do sebe. Postižený nevyhledává mezilidské vztahy, k lidem přistupuje obdobně jako

k předmětům (Opatřilová, 2010). „Nelze však jednoznačně prohlásit, že o kontakt s ostatními lidmi vůbec nestojí. Mnohokrát o něj projeví zájem, ale udělají to svým zvláštním způsobem, vlastní strategií. Tento jejich osobitý styl se obvykle značně liší od našich zvyklostí. Proto dochází k vzájemnému nedorozumění a navázání sociální interakce nebývá vždy úspěšné“ (Urbanovská, 2011, s. 10). Lidé s autismem nemají schopnost empatie. Vlivem toho mohou působit na druhé osoby až egoisticky a necitlivě. Problémové sociální chování je v důsledku neznalosti problematiky autismu často vyhodnocováno jako nevychovanost.

Lidé s autismem těžko chápou kontext sociální situace - nemohou se proto v souvislosti s tímto kontextem vhodně chovat. Vermeulen (2006) hovoří o dvou možných situacích: *hypergeneralizaci* a *hyperselektivitě*. *Hypergeneralizace* znamená, že se jedinec projevuje určitým způsobem stále, a to i v situacích, ve kterých je to nevhodné. Naproti tomu *hyperselektivita* se vyznačuje neaplikováním pravidla sociálního chování tam, kde by jeho použití bylo vhodné. Tento případ vzniká z toho důvodu, že se dítě zaměří na nepodstatný detail, který naprosto změní jeho vnímání dané situace, a tedy i způsob, jakým na tuto situaci reaguje.

## **2.3 Poruchy představivosti, zvláštní zájmy a stereotypní chování**

U jedinců s PAS není rozvinuto symbolické myšlení a objevuje se u nich porucha fantazijní produkce (Vágnerová, 2008). Dětem s tímto postižením chybí spontánnost, představivost i schopnost napodobit pravidla společenského chování při hře přiměřené věku (Mühlpachr, 2001a).

Autističtí jedinci potřebují zachovávat velmi rigidní řád, proto dávají přednost stereotypu. Ten je nezatežuje a nevyvolává v nich úzkost. Lidé s PAS mají nezdědka zálibu v nesmyslných činnostech, jako je např. memorování jízdních řádů či jídelních lístků. S touto vlastností souvisí také obliba rutinní činnosti. Jedinci s PAS prožívají svůj život podle přesného harmonogramu a jakákoliv neočekávaná změna je dokáže vyvézt z míry či dokonce rozčílit. Nápadné je u nich také stereotypní chování. Svou potřebu stálosti a neměnnosti uspokojují osoby s PAS určitými rituály, které si sami vytvoří a jejichž narušení v nich vyvolává úzkost a někdy i agresi. Odpor mají i ke změnám v běžném průběhu činností nebo v detailech osobního prostředí.

## **2.4 Poruchy chování a jiné nespecifické projevy PAS**

U osob s PAS se může objevit problémové chování, jako např. výbuchy vzteku, agrese, sebezraňování. Příčinou těchto poruch je snaha zajistit si bezpečí ve zmatku okolního světa, je to

obrana a únik z nesnesitelné tísně, kterou jim působí změny (Opatřilová, 2010). Dalšími příčinami problémového chování mohou být: „*Nepřiměřený způsob kladení požadavků, nedostatky v komunikaci, dítě nerozumí a ani není schopno vyjádřit základní potřeby a přání, smyslové obtíže, např. přecitlivělost na hluk, různé zvuky, nepřiměřené reakce na zrakové, čichové či hmatové podněty, a také zdravotní stav, který neumí popsat, např. bolest zubů, mohou rovněž vyvolat problémové chování*“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 175).

Mezi další, nespecifické rysy u osob s autismem patří např. fobie, poruchy spánku a příjmu potravy, absence tvořivosti a spontaneity, potíže s koncepčností při rozhodování a neschopnost generalizovat zkušenost. Mívají potíže s pochopením času a s rozeznáním začátku, průběhu a konce činnosti.

Jedincům s PAS chybí v důsledku snížené schopnosti navázat hlubší vztah zkušenost prožitku svého vlastního významu pro druhého člověka. Nemůže se u nich tedy rozvíjet vztah k sobě samým, který zahrnuje např. sebehodnocení a sebeúctu. „*V důsledku toho dochází k poruše chápání a k chybnému hodnocení rozdílu mezi ‚já‘ a ‚ne-já‘. Hranice vlastní bytosti není tedy příliš jasná. Autistický jedinec nedovede ani v pozdějším věku pochopit specifičnost své identity*“ (Vágnerová, 2008, s. 327).

### 3. Výchova a vzdělávání osob s PAS

#### 3.1 Výchovně vzdělávací programy pro děti s autismem

Existuje celá řada technik a programů, které se zaměřují na výchovu a edukaci dětí s PAS. Profesor Rimland hovoří o více než stovce takových technik, z nichž třicet je založených na farmakologii a zdaleka ne všechny se ukázaly být účinné (Jelínková, 2001). V této kapitole bude uvedeno pouze několik technik, které jsou při práci s dětmi s PAS užívány v České republice.

Nejznámější a nejvíce osvědčený je *TEACCH program*. Tento program je v mnohých státech zakotven i v legislativě jako vzdělávací program pro děti s autismem (Jelínková, 2001). Jelikož se tento program používá i ve specializovaných autistických třídách v Čechách a bude na něj zaměřeno i šetření, které je součástí této práce, bude podrobněji rozebrán v samostatné kapitole.

Další osvědčenou metodou je *Son-Rise program (SRP)*. Jeho zakladateli jsou rodiče autistického chlapce manželé Kaufmanovi. Hlavním cílem tohoto programu je pomoci dětem s jejich problémy v komunikaci a sociální interakci. Tato metoda není zaměřena pouze na děti s PAS, ale i na děti, které mají kvůli svému postižení problémy s komunikací. SRP se užívá zejména v rodinném prostředí<sup>2</sup>, a to ve speciálně upravené místnosti (herně) a v přítomnosti pouze jednoho terapeuta. Herna je zařízena velmi stroze, aby nebylo dítě ničím rušeno. SRP je metoda orientovaná na děti. Nejde tedy primárně o pomoc dítěti poznat svět kolem něj, ale o snahu terapeuta (rodiče) pochopit svět dítěte (Hejdová, 2009). Toto vcítění se do světa autismu (tzv. joining) je realizováno opakováním oblíbených aktivit dítěte spolu s ním. Joining slouží nejen ke sblížení terapeuta s dítětem, ale i k zjištění podnětů, kterými lze dítě motivovat, a tedy k následnému naučení dítěte novým (zejména sociálním a komunikačním) dovednostem. Je důležité vést děti k tomu, aby chápaly smysl úkonů, které dělají, a aby si uvědomovaly prospěch, který z nich mají. Terapeut by měl k dítěti přistupovat bez předsudků a s vírou v jeho potenciál (Urbanovská, 2011).

Další metodou, která je v České republice rovněž užívána, je *HANDLE* přístup. Název HANDLE (Holistic Approach to Neuro-Development and Learning Efficiency) je iniciálovou zkratkou, která v překladu znamená „holistický přístup k neurovývoji a k efektivitě učení“ (cit.2012-05-01, <http://www.handle.org/about/what-is-handle.html>). Jedná se o diagnostický i

---

<sup>2</sup> Ačkoliv je u nás tato metoda užívána i ve školách, nepřináší valné výsledky. Důvodem je nedostatek času a prostoru a chybějící finance na proškolení pedagogů.

terapeutický nástroj. Tato metoda je vytvořena tak, aby mohla být praktikována v prostředí rodiny. Není k ní zapotřebí žádných zvláštních pomůcek. Je hledána příčina potíží, metoda se nezaměřuje pouze na projevy těchto obtíží. „HANDLE vytváří pro každého klienta individualizovaný program jednoduchých pohybových aktivit, jež vyžadují pouze několik jednoduchých pomůcek. Prostřednictvím pravidelné, jemné a pozvolné stimulace tyto aktivity posilují oslabené funkce a mohou zlepšit funkce nervového systému a proces učení. HANDLE program je vytvořen na základě informací získaných během pozorovacího vyšetření a z podrobného dotazníku a rozhovoru“ (cit. 2012-04-25, <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=1665>).

Při práci s jedinci s autismem se dále osvědčila *facilitovaná komunikace*. Spíše než o metodu se jedná o způsob komunikace s klienty, kteří mají narušenu řeč. Metoda, jejíž průkopnicí byla v 80. letech Australanka Rosemary Crossleyová, spočívá v pomoci terapeuta (facilitátora) klientovi při komunikaci prostřednictvím klávesnice počítače, psacího stroje či tabulkou s písmeny, a to tak, že mu pomáhá přidržovat a vést ruku. V minulosti budila tato metoda u rodičů velké naděje, které však byly rozptýleny výzkumy, které prokázaly, že sdělení pomocí facilitované komunikace nezřídka vychází od facilitátora a ne od samotného klienta. V současné době se tedy této metody používá jen jako techniky podpůrného dorozumívání (Jelínková, 2001).

Dalšími metodami, které se dají při práci s jedinci s PAS využít, jsou podle Jelínkové (2001) např. *HIGASHI metoda* (neboli terapie každodenního života), která je zaměřena zejména na nápravu problémového chování a zlepšení sociálních vztahů, *intenzivní behaviorální metoda*, která se rovněž zaměřuje na odstranění rušivých prvků v chování, a to už od věku tří let, a dále např. *terapie pevným obětím*, při které matka pevně objímá své dítě a vyjadřuje mu nahlas lásku, čímž se snaží vytrhnout dítě z jeho autistického světa. Průkopnicí této metody v Evropě byla psychologka českého původu Jiřina Prekopová. Metoda je však považována za dosti kontroverzní a má řadu odpůrců, kteří tvrdí, že pozitivních emočních změn nelze u dítěte dosáhnout donucováním. „Stres, který dítě při terapii prožívá, může mít u některých dětí negativní dopad na jeho psychické zdraví, způsobit enurézu, vyvolat pocity ponížení, snížené sebehodnocení, u dotekově hypersenzitivních osob velkou bolest, posttraumatický syndrom, rozvoj úzkostné poruchy a dokáže krátkodobě i dlouhodobě hluboce narušit vztah dítěte a jeho rodiče“ (Thorová, 2011).

### 3.2 Nároky na pedagogy pracující s žáky s PAS

Práce s žáky s PAS se výrazně liší od práce s dětmi s jiným postižením. Učitel by měl proto podrobně znát specifika tohoto postižení a orientovat se v metodách a principech edukace těchto žáků. Pouze informovaný učitel<sup>3</sup> je schopen pochopit nerovnoměrný vývojový profil autistického žáka. Pokud není pedagog na toto specifikum autismu připraven, může přičítat žákovo selhávání a problémové chování jeho lenosti a nevychovanosti, a klást proto na žáka větší požadavky, než které je schopen splnit. Druhým extrémem je, když učitel rezignuje na žákovo vzdělání a výchovu a raději ho ignoruje. „*Neochota změnit svůj názor na autismus je u mnohých lidí větší než neochota ke změnám u lidí s autismem*“ (Jelínková, 2004, s. 11). Učitel by měl podporovat každý náznak iniciativy, který dítě projeví, ať už k tomuto projevu použije jakoukoliv formu komunikace (Johansenová, 1998).

Učitel, který učí žáky s autismem, by měl mít znalosti nejen z psychopedie, ale rovněž z etopedie a logopedie. Důležitá je také řečové vybavení pedagoga. Je potřeba, aby si učitel navykl používat pouze jednoduchá a pro žáky srozumitelná slova a vyslovoval je pomalu, zřetelně a hlasitě (Vocilka, 1994). Právě ve specializovanosti učitelů na žáky s PAS spočívá výhoda specializovaných autistických tříd (Howlin, 2005).

Učitel, který pracuje s dětmi s jakýmkoliv speciálními potřebami, by měl být také otevřený spolupráci s odborníky a s rodiči. Právě úzká spolupráce rodiny, školy a odborníků (tj. psychologů, speciálních pedagogů, lékařů apod.) umožňuje zvolit vhodný intervenční program a užívat ho ve všech prostředích, v nichž se dítě pohybuje.

Profesor Peeters upozorňuje na to, že s autisty jakožto zvláštními a specifickými osobami musí pracovat rovněž zvláštní a specifickí odborníci. Požadavky na ty, kteří s osobami s PAS pracují, shrnuje ve dvanácti bodech:

1. Musí si problematiku autismu zvolit dobrovolně (kvůli autismu, ne navzdory autismu).
2. Musí je lákat rozdíly, odchylky, záhady.
3. Musí být ochotni dávat bez nároků na vděčnost.
4. Musí být ochotni a schopni přizpůsobit svůj styl komunikace a sociálních vztahů klientovi.
5. Musí mít živou představivost.
6. Musí mít odvahu hájit své názory proti všem, být „sám na poušti“.
7. Nikdy si nesmějí myslet, že ví o autismu všechno.
8. Musí si být vědomi, že každý malý krok vpřed přináší nové problémy.
9. Musí mít vynikající pedagogické a analytické schopnosti.

---

<sup>3</sup> Vhodná je účast učitele na nějakém školení vedeném odborníkem na autismus - v ČR takové kurzy pořádá např. APLA.

10. Musí být schopni pracovat v týmu.
11. Musí si být vědomi, že láska ke klientovi není všelék.
12. Musí být schopni teoretické znalosti integrovat do struktury běžného života (Jelínková, 2001).

### **3.3 Vzdělávání osob s PAS v České republice**

#### **3.3.1 Historie**

Povědomí o autismu bylo v Čechách až do roku 1989 na velmi nízké úrovni. Jedinou výraznou osobností, která se problematice autismu věnovala, byla Růžena Nesnídalová, která vydala v roce 1973 knihu s názvem *Extrémní osamělost*, v níž jsou kazuistiky dětí s autismem.

V roce 1990 vznikla při Sdružení na pomoc mentálně postižených sekce Autistik, ze které se v roce 1994 stalo samostatné občanské sdružení, sdružující rodiče a odborníky. Hlavní osobností tohoto sdružení byla Miroslava Jelínková.

Metodika strukturovaného učení se do České republiky dostala na počátku 90. let. Veřejnost s ní seznamoval sám Erik Schopler spolu s Margaretou Lansingovou z divize TEACCH v USA, a dále Theo Peeters z Belgie.

První třída výhradně pro děti s autismem byla otevřena ve školním roce 1993/1994 v Pomocné škole v Chotouňské ulici v Praze. Následně vznikaly další specializované autistické třídy, jejichž existence si žádala vyškolené pedagogy. V roce 1997 tedy sdružení Autistik ve spolupráci s Nadací Dětský mozek zorganizovali jednoletou stáž sedmi speciálních pedagogů a psychologů v Budapešti. Stáž byla zaměřena na výcvik strukturovaného učení a zaštiťovalo ji Centrální evropské vzdělávací centrum pro autismus (Central European Educational Center for Autism). Proškolení odborníci dále pořádali kurzy a semináře pro pedagogy a psychology v České republice. Organizace těchto kurzů se později (od r. 2000) ujala APLA (Asociace pomáhající lidem s autismem) (Čadilová, Žampachová, 2008).

#### **3.3.2 Možnosti vzdělávání žáků s autismem v České republice**

Základním dokumentem, který upravuje vzdělávání, je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon)<sup>4</sup>. Podmínky a způsoby vzdělávání žáků s PAS jsou upraveny vyhláškou č. 73/2005 Sb.,

---

<sup>4</sup> Zákon byl několikrát novelizován, poslední novela - zákon č. 472/2011 Sb. - vešla v platnost 1. ledna 2012.



o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. V roce 2011 byla tato vyhláška novelizována vyhláškou 147/2011 Sb.

Žáci s PAS mohou být podle této vyhlášky vzdělávání buď formou individuální integrace, skupinové integrace či ve školách speciálních. Integrovaní mohou být žáci do běžné základní školy či do školy speciální, která je určena žákům s jiným typem postižení.

Na základní škole se žáci s PAS mohou vzdělávat dvěma způsoby: formou individuální integrace a ve specializovaných třídách pro žáky s autismem. *„Základní školu navštěvují žáci s PAS zpravidla bez mentálního postižení, avšak i zde se můžeme setkat se žáky s různou mírou symptomatiky PAS, s různě těžkými formami problémového chování, někdy i s dalšími přidruženými poruchami a postiženími. (...) K zařazení žáka s PAS do běžné třídy ZŠ přistupujeme po dohodě se zákonnými zástupci dítěte za těchto okolností: v dosahu místa bydliště není specializovaná třída pro žáky s autismem. Žák je natolik komunikačně, sociálně a kognitivně zdatný, že se dá předpokládat jeho dobrá prosperita v běžném kolektivu za určitých podmínek. Žák s PAS může být rovněž integrován do základní školy zřízené pro žáky s jiným zdravotním postižením“* (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 326, 333). Primárně se podle vyhlášky žáci s jakýmkoliv zdravotním postižením mají vzdělávat formou individuální integrace v běžné škole.

Pozitiva individuální integrace spatřují Vosmik a Bělohlávková (2010) ve větším kontaktu s vrstevníky, v prostředí více podobném běžnému životu, v lepší adaptaci na pozdější studium či zaměstnání, ve zvýšení sebevědomí dítěte i rodičů a ve větší možnosti nápodoby sociálního chování v běžném prostředí. Naopak za negativa autoři považují chybějící ochranné prostředí, což neodpovídá individuálním potřebám dítěte, dále vyšší zátěž, stres a úzkost i chybějící speciálně pedagogické vzdělání učitelů atd. Při rozhodování o individuální integraci je tedy vždy potřeba vzít v potaz schopnosti dítěte, povahu a hloubku postižení dítěte. Pokud však rodiče trvají na integraci dítěte i přesto, že ředitel i učitelé pochybují o vhodnosti tohoto způsobu vzdělávání, je ředitel spádové školy podle školského zákona povinen dítě přijmout.

Specializovaných tříd pro žáky s PAS v základních školách není v České republice příliš mnoho<sup>5</sup>. Důvodem je jak snaha rodičů o individuální integraci svého dítěte, tak finanční, prostorová i organizační náročnost takové třídy. Autistickou třídu navštěvuje 4-6 žáků a působí v ní 2-3 pedagogičtí pracovníci, z nichž jeden je asistent pedagoga. Základními činnostmi asistenta pedagoga jsou podle vyhlášky 73/2005 Sb. *„pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.“* Na základních školách bývají zřizovány také tzv. kooperativní třídy. Ty jsou určeny

<sup>5</sup> Příkladem je např. Základní škola Brno, Štolcova 16.

žákům, jejichž komunikační i sociální dovednosti jsou v některém předmětu na takové úrovni, že jeho výuku mohou absolvovat v běžném kolektivu vrstevníků (Čadilová, Žampachová, 2008).

Vzdělávání v základní škole speciální je určeno pro žáky, pro něž není vhodná integrace. Vyhláška 73/2005 Sb. určuje, že ve třídě v ZŠS mohou být současně vzděláváni žáci ze dvou tříd. Počet žáků se pohybuje od 4 do 6. Ve třídě mohou působit až 3 pedagogičtí pracovníci, z nichž jeden je asistent pedagoga.

Speciální vzdělávání a různá podpůrná opatření zabezpečuje škola ve spolupráci se školským poradenským zařízením. Činnost a působnost školských poradenských zařízení upravuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která byla novelizována vyhláškou č. 116/2011 Sb. V České republice existují dvě školská poradenská zařízení, a to pedagogicko-psychologická poradna (PPP) a speciálně pedagogické centrum (SPC). Podle nařízení ministerstva školství bylo v každém kraji vybráno jedno SPC, ve kterém působí krajský koordinátor na problematiku autismu (cit. 2012-04-20, <http://www.autistik.cz/Informace/Skolstvi>). Odborníci ve školských poradenských zařízeních provádějí diagnostiku, poskytují poradenské služby škole i rodině, navrhuji intervenční metody, kompenzační pomůcky apod. Jako diagnostický i hodnotící nástroj slouží v Čechách v případě autismu tzv. Edukačně hodnotící profil (EHP). Jedná se o materiály, které vycházejí z českého školského systému a jsou tedy v praxi nejlépe využitelné. Edukačně hodnotící profil je rozdělený podle věku dítěte: Edukačně hodnotící profil dítěte s PAS (0-7 let), Edukačně hodnotící profil žáka s PAS (8-15 let). EHP 0-7 zahrnuje oblast sociálního vývoje, komunikace, imitace, motoriky, grafomotoriky, sebeobsluhy, vnímání a abstraktně vizuálního myšlení. Obsahem EHP 8-15 jsou sociální dovednosti, emoce, řeč a jazyková komunikace, paměť, pohybově koordinační dovednosti, grafomotorika, sociálně praktické dovednosti, početní myšlení, abstraktně vizuální myšlení a vědomosti.

Ze závěrů vyšetření ve školském poradenském zařízení je vytvořen individuální vzdělávací plán (IVP). Formu a obsah IVP stanovuje vyhláška č. 73/2005 Sb. IVP vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy a je závazným dokumentem pro zajištění speciálních potřeb žáka. Obsahuje mimo jiné údaje o obsahu, rozsahu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické a psychologické péče, údaje o cíli vzdělávání žáka, vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka (či jiné osoby podílející se na práci se žákem), seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, finanční vyčíslení zajištění žakových speciálních vzdělávacích potřeb apod. Podle Vosmika a Bělohávkové (2010) by měl být IVP žáků s autismem zaměřen na rozvoj sebeobsluhy, hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky, smyslového vnímání a rozlišování, komunikace, pozornosti, kognitivních schopností a měl by stanovovat obsah a rozsah péče i o přestávkách, volných hodinách a na

obědě. Na tvorbě IVP se podílí pedagog, školské poradenské zařízení, zákonný zástupce dítěte (či zletilý žák) a zodpovídá za něj ředitel školy.

Vyššího vzdělání než základního dosáhnou z okruhu osob s PAS nejčastěji žáci s Aspergerovým syndromem. V České republice neexistuje specializovaná střední škola pro žáky s autismem, středoškolské (a vyšší) vzdělání probíhá tedy pouze formou individuální integrace. Žáci s PAS potřebují při vstupu do nové školy delší čas na adaptaci. Nástup do nové školy je pro ně více stresující než pro žáky intaktní. V ideálním případě by měli být pedagogové střední školy v kontaktu s žákovými pedagogy ze školy základní, aby od nich získali tipy a rady, jak se žákem pracovat. Stejně jako na škole základní je nezbytná úzká spolupráce školy s rodinou (Howlinová, 2005).

## 4. TEACCH program

### 4.1 Charakteristika programu

Vzdělávací program TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children - Terapie a vzdělávání dětí s autismem a dětí s příbuznými vadami komunikace*) vznikl v Severní Karolíně v Chapel Hill v roce 1966. Program vznikl jako reakce na výklad autismu podle psychoanalytických představ (Mühlpachr, 2001b). „Rodiče již nebyli považováni za příčinu problému svých dětí, ale naopak se stali součástí týmu Erika Schoplera, Roberta Reichlera a dalších odborníků. Tito rodiče s pomocí Úřadu pro vzdělávání a Národního ústavu duševního zdraví vytvořili ve státě Severní Karolina celostátní program pro výchovu a vzdělávání dětí s autismem a dětí s příbuznými poruchami komunikace“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 18). Program se podle Schoplera (2000) snaží o „integraci adaptované péče doma v rodině, specializované vzdělávání ve škole a podporu veřejného sektoru, to vše za úzké spolupráce a podpory rodičů“ (s. 7).

TEACCH vznikl jako domácí výukový program, který uskutečňovali rodiče pod vedením odborníků. Stal se programem celoživotní podpory lidí s autismem a příbuznými poruchami. Eric Schopler byl první, kdo posunul péči o lidi s autismem na pole speciální pedagogiky. Základem programu jsou behaviorální a kognitivně-behaviorální intervence. Metodika TEACCH programu je tedy založena na teoriích učení a chování (Čadilová, Žampachová, 2008).

Program akcentuje potřebu správné diagnostiky. Po individuálním vyhodnocení schopností a dovedností dítěte je možno stanovit vhodnou výukovou strategii, která zahrnuje dlouhodobé i krátkodobé cíle. Tyto cíle jsou součástí individuálního výchovně-vzdělávacího programu (Jelínková, 1998). Základem výukového programu TEACCH je metodika strukturovaného učení. „Základní intervenční strategií TEACCH programu je strukturovaná výuka s důslednou vizuální podporou, vycházející z individuálního hodnocení každého žáka. Strukturované podmínky zajistí dítěti s autismem potřebnou míru jasnosti, informovanosti a předvídativosti. To znamená, že postižený dostane vždy odpověď na otázky: ‚Kdy?‘, ‚Kde?‘, ‚Jak dlouho?‘ a ‚Jakým způsobem?‘ a přestane mít pocit, že jeho život určuje náhoda“ (Jelínková, 2001, s. 53).

Dlouhodobé cíle, kterých se má pomocí programu TEACCH dosáhnout, jsou rozvoj dovedností směřujících k naplnění základních lidských potřeb, dále možnost žít důstojný život, zapojení do pracovních a jiných smysluplných činností, získání pocitu bezpečí a sebevědomí.

Program TEACCH je určen pro osoby s PAS a příbuznými poruchami v každém věku. Strukturované učení je vhodné pro všechny osoby s PAS, tedy nejen pro ty, kteří mají snížený intelekt. Principy strukturovaného učení se dají využít ve všech typech škol i tříd a při výuce všech předmětů. Jedním z cílů metod používaných v rámci programu TEACCH je vést dítě (popř. dospělého jedince) ke spontánní komunikaci a k pochopení jejího významu a užitečnosti. Odpůrci tohoto programu namítají, že program TEACCH nevede k větší nezávislosti lidí s PAS, ale naopak je ještě více izoluje. Tvůrci programu však naopak kladou velký důraz na zlepšení sociálních vztahů lidí s autismem. Strukturované učení tvoří základ pro usnadnění pohybu těchto jedinců ve společnosti, která je pro ně jinak příliš nepředvídatelná a matoucí (cit. 2012-04-15, <http://teacch.com/about-us-1/what-is-teacch>).

TEACCH program klade důraz na tři obecné principy práce s lidmi s autismem. Těmi jsou individuální přístup, strukturované prostředí a vizuální podpora (Opatřilová, 2010).

## 4.2 Individuální výchovně vzdělávací přístup

Jednotnou vzdělávací strategii, která by vyhovovala všem žákům s PAS, se přes veškeré úsilí odborníků nepodařilo najít. Aby byla výchovná a vzdělávací intervence u žáků s autismem co nejúčinnější, je potřeba vytvořit pro každého žáka individuální program. Ten musí vycházet z pečlivého vyhodnocení žákových schopností, vědomostí i slabin. Na pozorování dítěte by se měli podílet všichni, kdo s ním přicházejí do kontaktu - tedy rodina, učitelé, vychovatelé a další. Speciální testy mohou také odlišit ty problémy, které mohou být pomocí vhodně zvolených metod eliminovány, od těch problémů, které jsou dány povahou postižení a jsou tedy neměnné (Mühlpachr, 2001b).

Součástí TEACCH programu jsou soubory hodnotících kritérií pro děti (*PEP – Psychoeducational profile*<sup>6</sup>) a pro mládež a dospělé (*AAPEP – Adolescent and Adult Psychoeducational profile*<sup>7</sup>). PEP byl vytvořen skupinou pod vedením Schoplera a Reichlera v roce 1979. V USA byla v roce 1990 vydána revidovaná verze (*PEP-R – Psychoeducational profile revised*<sup>8</sup>). Tento psychoedukační profil sleduje dítě v 7 oblastech: napodobování (16 položek), vnímání (13 položek), jemná motorika (16 položek), hrubá motorika (18 položek), koordinace oko-ruka (15 položek), poznávací schopnosti (26 položek) a verbální schopnosti (27 položek). Celkem je tedy hodnoceno 131 položek. Pořadí plnění úloh je libovolné a celková doba práce se pohybuje mezi 45-90 minutami (Brereton, 2008, cit. 2012-04-10,

---

<sup>6</sup> Psychoedukační profil.

<sup>7</sup> Psychoedukační profil pro adolescenty a dospělé.

<sup>8</sup> Revidovaný psychoedukační profil.

<http://www.med.monash.edu.au/spppm/research/devpsych/actnow/factsheet07.html>). PEP-R nebyl dosud standardizován pro Českou republiku, existuje zde však počítačový program na vyhodnocení jeho výsledků, jehož autory jsou Rašek a Veselovská (Čadilová, Žampachová, 2008). V českém prostředí se jako diagnostický nástroj používá spíše EHP (viz oddíl 3.3.2).

AAPEP je test navržený pro klienty s autismem se středně těžkou až těžkou mentální retardací. Do češtiny byl tento test přeložen r. 2006. „*Důležité je, že – na rozdíl od PEP – nejde o hodnocení vývojové úrovně, ale o hodnocení konkrétních dovedností, důležitých pro pracovní zařazení lidí s PAS*“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 110).

Individuální vzdělávací plán, který je na základě vyšetření vytvořen, by měl obsahovat informace, jakým způsobem bude upraveno prostředí a jaký typ denního režimu bude použit (např. předmětový, složený z obrázků, fotografií, piktogramů apod.). „*Individualizace s sebou tedy nese nejen individuální volbu metod a postupů, ale také individuálně volené úlohy, individuálně upravené prostředí a individuální formy vizualizačních pobídek, komunikace a motivace*“ (Čadilová, Žampachová, s. 30). V první řadě by se měly cíle IVP zaměřit na ty problémy, které mohou dítě či jeho okolí ohrožovat. Součástí IVP by měl být i postup při řešení případných problémů chování. Základními předpoklady úspěšné realizace IVP jsou realistické hodnocení dítěte, realistické hodnocení školy, priority a potřeby rodiny a pravděpodobnost úspěchu (Jelínková, 2001).

### 4.3 Strukturalizace a vizuální podpora

Jelikož mají jedinci s autismem vrozený deficit ve zpracovávání informací, v organizaci činnosti a v chápání abstraktních pojmů, představuje pro ně svět chaos, ve kterém se těžko orientují. To vede k pocitům úzkosti, bezmoci a zoufalství, které bývají ventilovány problémovým chováním a vytvářením rituálů. Nejúčinnější způsob, jak se těmto pocitům vyvarovat, je vnést do životů lidí s PAS řád a systém, který jim umožní lepší orientaci v jinak tak chaotickém světě. Získá-li dítě pocit jistoty a bezpečí, snáze obstojí v procesu vzdělávání. Pomocí jednoznačné strukturalizace a vizualizace času, prostředí a jednotlivých činností umožníme jedinci s PAS lepší orientovanost a usnadníme mu tím reakci na změny. Lidi s autismem změny znervózňují, protože nejsou schopni předvídat, co po nich bude následovat.

Pevnou strukturu by měl mít prostor, čas i výkon činností. Dítě by mělo mít znatelně odlišen prostor, kde pracuje, od prostoru, kde tráví volný čas, kde jí apod. Jednotlivé prostory by měly mít jasné hranice - využívají se např. výukové boxy, barevné pruhy na podlaze, posuvné paravany apod. (Jelínková, 1998). Pracovní místo je vhodné rozdělit na 3 části - v levé části

pracovní plochy jsou úkoly ke splnění, vprostřed jsou úkoly plněny a vpravo jsou odloženy úkoly již splněné (Čadilová, 2008).

Rovněž čas, který je pro dítě s autismem příliš abstraktní, je nutné strukturovat. Většina lidí s autismem není schopna porozumět pojmům jako „za pár minut“, „za chvíli“ apod. Dítě proto musí mít jasnou představu o tom, kdy práce začíná a kdy končí. Je proto vhodné rozdělit denní plán i konkrétní činnosti na jednotlivé kroky a ty formou nástěnných a přenosných denních režimů zviditelnit. Posloupnost úkolů se řídí pravidlem zleva doprava a shora dolů. Nejjednodušší formou užívání denního režimu je systém, při kterém lidé s PAS sundávají předměty či karty z denního režimu a nosí je na místo výkonu dané činnosti. Pro zřetelné rozlišení úkolů se využívají krabice, košíky apod., přičemž barva na časovém plánu odpovídá krabici s úkolem.

Forem vizualizace je několik a záleží vždy na tom, jakou míru abstrakce je dítě schopno pochopit. Nejjednodušší formou je užívání reálných předmětů, dále se využívají fotografie, obrázky, piktogramy i slovní obrazy (Čadilová, 2008). Pomocí vizualizace lze jedincům s PAS zpřehlednit prostor i čas. Určitou strukturu a předvídatelnost je vhodné zachovávat i při volnočasových aktivitách, např. pomocí kuchyňské minutky či přesýpacích hodin.

## 4.4 Pomůcky

Při výběru pomůcek je důležité všimnout si toho, jakým barvám, tvarům, povrchům a předmětům dává dítě přednost. Pomůcky by měly být bezpečné, jednoduché, příjemné a měly by odpovídat věku a zájmům dítěte. V programu TEACCH se doporučuje používat takové pomůcky, které jsou běžné. Takové pomůcky nemají jen konkrétní didaktickou funkci, ale pomáhají žákům rovněž poznávat okolní svět. Uspořádání pomůcek během vyučování by mělo mít pevný řád a měly by být užívány ve stanoveném sledu (Schopler, Reichler, Lansing, 2011).

Čadilová s Žampachovou (2008) člení pomůcky podle obsahové struktury na originální předměty a reálná zobrazení (tj. konkrétní předměty, pracovní a procesuální schémata v reálné podobě), symbolické znázornění a zobrazení (tj. fotografie, obrázky, piktogramy, mapy pro úkoly, kreslené sociální scénáře), strukturované úlohy (krabice, desky, šanony), textové pomůcky (pracovní listy, pracovní sešity, záznamové archy, sociální scénáře), cvičení a programy prezentované didaktickou technikou (video, programy na PC, audionahrávky), speciální pomůcky (pomůcky pro tělesnou výchovu, haptické pomůcky) a upravené společenské hry (lota, pexesa, domina, mozaiky).

## 4.5 Metody

Schopler, Reichler a Lansing (2011) uvádějí jako základní metody výuky manipulaci (tj. fyzická dopomoc dítěti při výkonu činnosti), přímou asistenci (např. podávání pomůcek dítěti), demonstraci, pravidelně se opakující postup, návody, klíče, povzbuzení, pantomimu (tj. předvádění pohybů nutných ke splnění úkolu bez použití pomůcek) a slovní pokyny.

Čadilová s Žampachovou (2008) uvádějí, že metody, kterých je užíváno v rámci strukturovaného vyučování, nejsou v literatuře dosud komplexně zpracovány. Metody definují jako „*speciálněpedagogický přístup, respektive plánovaný postup k dosažení cíle, kterým je úspěšný rozvoj dítěte*“ (s. 75). Autorky uvádějí několik metod, které se v praxi při uplatňování strukturovaného učení osvědčily.

V první řadě se jedná o *metodu přiměřenosti*. Tato metoda je jednou z nejzákladnějších při práci s dětmi s PAS. Pokud odborníci nebo rodiče nerespektují vývojovou úroveň dítěte a volí buď příliš náročné nebo naopak jednoduché úkoly, intervence selhává. Další metodou je *metoda postupných kroků*. Jedná se o postupný nácvik jednotlivých kroků při plnění úkolu, které jsou předem jasně stanoveny a rozpracovány. V praxi jsou dále nezbytné *metody zpevňování* (pomocí odměn), *modelování* (postupným modelováním zpevňujících modelů se pedagog pomalu přibližuje ke stanovenému cíli), *nápovědy a vedení*, *vysvětlování*, *demonstrace*, *napodobování* (vhodná zejména při výuce sociálního chování), *povzbuzování a ignorace* (tato metoda se užívá zejména při projevech problémového chování).

Další osvědčenou metodou je *metoda pravidel*. Jedinci s autismem nejsou v mnoha případech schopni pochopit nepřijatelnost svého chování a vysvětlování většinou dotyčné chování příliš neovlivní. V takových případech je efektivnější místo vysvětlování zavést jednoduché pravidlo, které toto chování usměrňuje (Howlinová, 2005).

Při výběru metod je třeba brát na zřetel osobnostní předpoklady dítěte, jeho vývojový profil, hloubku postižení, preference apod. Žádná z výše uvedených metod není lepší nebo horší než ostatní - každá z nich je však více nebo méně vhodná pro konkrétní dítě.

## 4.6 Motivace

Strukturovanost a předvídatelnost úkolů, které žáci ve škole plní, pomáhá žákům s PAS překonat nesoustředěnost, odpor ke změnám a nízkou motivaci k učení. Také jednoduchost sdělení, ať už je verbální či neverbální, umožňuje jedincům s PAS jeho pochopení a tím zvyšuje



jejich motivaci ke spolupráci (cit. 2012-04-08, <http://teacch.com/educational-approaches/structured-teaching-teacch-staff>).

Strukturovanost, předvídatelnost a jasná formulace problémů však většinou nestačí. Jedince s autismem je potřeba motivovat ke spolupráci odměňováním. Pochvala a uznání ze strany autority nejsou pro některé děti s autismem v důsledku jejich sociálního deficitu dostatečnou odměnou, je proto potřeba volit i jiné způsoby odměňování. Podněty, které dítě motivují k práci, jsou velmi individuální. U některých dětí je účinná materiální odměna (např. jídlo), u jiných např. činnostní odměna (tj. možnost smět vykonávat oblíbené činnosti). Dítě by mělo vědět už před začátkem činnosti, jaká odměna ho čeká, a mělo by ji mít na vědomí po celou dobu činnosti. Odměnu (ať už v reálné podobě či v podobě symbolu) je vhodné umístit na konec pracovního schématu tak, aby byla celou dobu na viditelném dítěti a motivovala tak dítě k činnosti po celou dobu jejího výkonu.

Odměnu může získat dítě buď ihned po provedené práci, nebo až po sesbírání určitého množství žetonů. Žetonový systém odměňování (Token economy) vytvořili T. Ayllon a N. H. Azrin na základě znalosti fungování operativního podmiňování. Dítě sbírá místo konkrétních odměn žetony, kterých musí mít určité množství, aby je mohlo vyměnit za odměnu. Tato metoda učí dítě trpělivosti. Počet žetonů, které dítě musí před získáním odměny získat, se postupně zvyšuje (Čadilová, Žampachová, 2008).

## 4.7 TEACCH program a rodina

Tvůrci programu TEACCH kladou velký důraz na spolupráci rodiny a školy (popř. jiných odborníků). Schopler (1999) o této spolupráci říká: „*Při vývoji programu TEACCH jsme se brzy naučili, že pro stanovení terapie i pro výzkum jsou pro odborníky nejdůležitější zkušenosti a názory rodičů. To předpokládalo rovnocenný pracovní vztah, ve kterém jsme se poučili a využili jedinečných zkušeností rodičů s jejich dětmi; díky tomuto vztahu jsme my, odborníci, nabízeli rodičům odborné znalosti a zkušenosti. Rodiče s námi spolupracovali při určování priorit našeho programu* (s. 16).“

K tomu, aby byla intervence u dítěte úspěšná, je zapotřebí, aby rodina a škola spolupracovali. Lidé s autismem mají velmi špatnou schopnost generalizace a je tedy pravděpodobné, že to, co se naučí ve škole, nebudou umět použít doma, kde je jiné prostředí a kde rodiče používají jiné metody práce s dítětem, jiný způsob komunikace apod. Je proto vhodné zajistit podobnou strukturalizaci, na kterou je dítě zvyklé ze školy, i doma.

Spolupráce rodiny a školy umožňuje stanovit si ve výchově a vzdělávání dítěte takové cíle, které jsou reálné nejen vzhledem k možnostem dítěte, ale rovněž vzhledem k možnostem a

prioritám rodiny (Schopler, 2011). Rodiče také tráví s dítětem mnohem více času a mají větší zájem na tom, aby dítě rozvíjelo svůj potenciál. To má za následek na jednu stranu výbornou znalost dítěte a velkou motivaci pro práci s ním, na druhou stranu mohou mít rodiče nereálná očekávání a nechtít spolupracovat s odborníky. Je proto důležité vzájemné pochopení ze strany odborníků a rodičů a uznání rozdílných rolí. Doporučuje se také co nejranější nástup dítěte do školského zařízení (MŠ). Rodičům se nejen uleví, protože část odpovědnosti za intervenci za ně převezme instituce, ale rovněž se mohou inspirovat metodami užívanými pedagogy v daném školském zařízení (Čadilová, Žampachová, 2008).

## **5. TEACCH program v pedagogické a rodičovské praxi**

### **5.1 Východiska a metody průzkumu**

V této kapitole budeme vycházet z anketního šetření, které bylo provedeno v Mateřské škole speciální, Základní škole speciální a Praktické škole ELPIS v Brně. Základní výzkumná otázka zní: „Přenášejí rodiče dětí, které mají ve škole strukturovanou výuku, strukturalizaci i domů?“ Od odpovědi na tuto otázku se odvíjí další výzkumné otázky, a to: „Pokud rodiče nepracují s dítětem podle principů strukturovaného učení, jaký vliv to na dítě má? Vyskytuje se u něj častěji problémové chování? Dokáže dítě, které je ze školy navyklé na strukturovanou výuku a je zvyklé mít vše vizualizováno a strukturováno, vykonávat činnosti, které ve škole zvládá bez problému, i doma, kde nejsou uplatňovány principy strukturovaného učení?“ Anketa se zaměřila také na oblast komunikace a sebeobsluhy. Zjišťovala, liší-li se komunikační strategie rodičů a pedagogů a má-li to vliv na schopnost dítěte funkčně komunikovat. Součástí šetření byla jedna otázka týkající se sebeobsluhy - zajímalo nás, liší-li se tyto dovednosti dítěte doma a ve škole.

Otázky do anketního šetření a hypotézy jsme vytvořili na základě zkušeností učitelů a asistentů školy. Celé šetření vycházelo z předpokladu, že rodiče doma s dítětem nepracují stejně, jako ve škole. Integrita práce doma a ve škole je sice základním kamenem v úspěšné intervenci (Jelínková, 2001), realita je však složitější. Rodiče nemají v mnoha případech dostatek času, místa, prostředků a leckdy i znalostí. Roli hraje také fakt, že si se svým dítětem vytvořili vlastní komunikační a pracovní strategie ještě předtím, než dítě nastoupilo do školského zařízení, ve kterém se učí podle programu TEACCH. Předpokládali jsme tedy, že některé rodiny pro své dítě strukturované prostředí a strukturované úlohy nevytváří. Dále jsme vycházeli z toho, že nestrukturovanost a tedy nepředvídatelnost denního režimu bude v dítěti vyvolávat pocit nejistoty a budou se u něj tedy častěji projevovat poruchy chování jako záchvaty vzteku, agrese či sebepoškozování. Zjišťovali jsme také pravdivost tvrzení, že strukturované úlohy žáci snadněji plní samostatně. Poslední hypotézou, kterou jsme rozhovorem ověřovali, byly obtíže dětí s autismem s přenosem dovedností, které se naučí pomocí procesuálních schémat, strukturování úloh apod. ve škole, do běžného života, kde tuto podporu nemají.

## 5.2 Charakteristika školy a způsob práce ve třídách

Mateřská škola speciální, Základní škola speciální a Praktická škola ELPIS poskytuje vzdělání, výchovu, rehabilitaci a poradenství dětem s mentálním postižením, kombinovaným postižením a PAS od věku tří let do ukončení školní docházky.

Mateřská škola má dvě třídy, z nichž jedna je specializovaná na děti s PAS. Ve druhé třídě jsou převážně děti s kombinovanými vadami, ale třída je uzpůsobena k tomu, aby do ní v případě potřeby byly zařazovány i děti s PAS. Děti jsou tedy do třídy zařazovány nikoliv podle věku, ale podle postižení. Ve třídách je šest dětí a působí v nich tři pedagogičtí pracovníci - učitel, vychovatel a asistent pedagoga. Je-li to nutné, dochází s dítětem do školy i jeho osobní asistent. Hlavní metodou realizace vzdělávání je strukturované učení. Prostor tříd je viditelně rozčleněn podle typů činnosti, které se v něm vykonávají. Strukturovány jsou rovněž úkoly, které děti vypracovávají. Pedagogové dbají na individuální přístup, všechny činnosti nacvičují s každým dítětem zvlášť. Jako diagnostický a hodnotící materiál slouží EHP, který vypracovávají odborníci ve specializovaném SPC pro děti s poruchami autistického spektra.

V základní škole speciální jsou dvě třídy specializované na žáky s PAS. Ve třídách je pracováno podle osnov rehabilitačního programu i programu pomocné školy. V každé třídě je sedm žáků a 3 pedagogičtí pracovníci - pedagog, vychovatel a asistent pedagoga. Stejně jako v MŠ jsou základními pilíři výuky vizualizace, individuální přístup, pevný řád a strukturalizace. Ve vzdělávacím plánu každého žáka je zakotvena zooterapie a canisterapie. Výchovně vzdělávacími prioritami jsou zvládnutí sebeobslužných dovedností, vytvoření sociálních návyků a osvojení srozumitelného způsobu komunikace. Individuální plány jsou vytvářeny na základě EHP, který vypracují stejně jako v případě MŠ odborníci z SPC pro děti s PAS.

Děti mají ve třídě jasně oddělený pracovní, relaxační a herní prostor. Stravování probíhá v oddělené místnosti. Každý žák má svůj vlastní denní režim, který je vytvořen buď obrázky, piktogramy, fotografiemi či symboly. Pokud je potřeba, využívají se ve výuce procesuální a pracovní schémata. V denním režimu je pevně stanovený čas na relaxaci. Jedná se např. o snoelzen, relaxační masáže, relaxaci při hudbě apod.

Komunikace je přizpůsobena potřebám konkrétního dítěte. Hlavním cílem je, aby dítě dokázalo funkčně komunikovat a pochopilo výhody, které z komunikace plynou. Ve třídách je využíván výměnný obrázkový systém (VOKS), gesta, znaky, fotografie, slova, symboly a obrázky.

Součástí školy je také jednoletá praktická škola, která je vhodná pro žáky s PAS, kteří dokončili ZŠ speciální. Speciální třída pro jedince s PAS byla vytvořena v rámci projektu

„Autisté nikoliv v autu“, který umožňuje čerpání finančních prostředků z Evropských fondů. Prostor třídy je rozdělen na dvě části. V první části se žáci učí praktickým dovednostem (vaření, péče o domácnost apod.). Druhá část je rozdělena na strukturovaný prostor, kde žáci samostatně pracují v autistických boxech, s počítačem, individuálně s pedagogem apod., a na nestrukturovaný prostor, kde žáci relaxují a věnují se svým zájmům. Hlavními cíli praktické školy je zvládnutí sebeobslužných dovedností, rozvoj komunikace, získání praktických dovedností (vaření, praní, úklid, zahradní práce atd.), naučení a procvičování trivia a schopnost smysluplně trávit volný čas.

### 5.3 Průzkum

Šetření probíhalo ve dvou třídách - v jedné třídě MŠ a v jedné specializované třídě pro žáky s PAS základní školy speciální. Celkem jsme se zaměřili na 6 dětí (3 žáky MŠ, 3 žáky ZŠ speciální).

Všech šest dětí má diagnostikováno poruchy autistického spektra (dětský autismus, atypický autismus) a dále různý stupeň psychomotorického znevýhodnění. Dva z žáků trpí epilepsií. Ve třídě MŠ jsme se zaměřili na dva chlapce a jednu dívku. Věk chlapců je 4 a 6 let, dívka je 5 let. Specializovanou třídu pro děti s PAS navštěvují 1-2 roky. Probandi ze ZŠ speciální jsou rovněž dva chlapci a jedna dívka. Jednomu chlapci a dívce je 16 let, druhému chlapci je 14 let. Ve specializované třídě pro žáky s PAS jsou vzdělávání 4-7 let.

Rodičům i pedagogům těchto šesti dětí/žáků jsme položili několik předem připravených otázek. Otázky byly kladeny exploračním ústně. Při kladení dotazů rodičům asistovala vychovatelka dané třídy, ke které mají rodiče důvěru. Otázky se zaměřovaly na systém práce s dítětem (v případě rodičů na práci doma, v případě pedagogů ve škole), na způsob komunikace s dítětem, na problémové chování, motivaci, sebeobsluhu a na schopnost přenášet dovednosti získané ve škole do prostředí mimo školu.

Rodičům byly položeny následující otázky:

- 1. Má Vaše dítě doma vyčleněné pracovní místo?*
- 2. Řídí se Vaše dítě doma předem stanoveným denním režimem?*
- 3. Má tento denní režim vizualizován? Jakou formou?*
- 4. Pokud dáváte dítěti úkoly, strukturujete je?*
- 5. Pracuje dítě na zadaných úkolech samostatně?*

6. *Jak snáší Vaše dítě změny? Reaguje na ně afektivně?*
7. *Jaký druh komunikace používáte při komunikaci s Vaším dítětem?*
8. *Dokáže si Vaše dítě říci o to, co chce nebo potřebuje?*
9. *Jakým způsobem Vaše dítě motivujete?*
10. *Objevuje se u Vašeho dítěte problémové chování? Jakou má podobu a jak často k němu dochází? V návaznosti na co se objevují?*
11. *Dokáže dítě dovednosti získané ve škole aplikovat i mimo školu?*
12. *Zvládá Vaše dítě základní sebeobslužné činnosti (např. oblékání, obouvání, mytí rukou apod.) samostatně?*

Učitelům byly položeny tyto otázky:

1. *Je pro dítě nutností neměnné pracovní místo?*
2. *Má dítě vytvořeno v dopoledním školním rozvrhu individuální denní režim?*
3. *Jakou formou má dítě denní režim vizualizován?*
4. *Reaguje dítě při změně denního režimu afektivně?*
5. *Plní dítě ve škole předem nachystané strukturované úkoly samostatně?*
6. *Jaký druh komunikace s pedagogem preferuje dítě?*
7. *Dokáže si dítě říci o to, co chce nebo potřebuje?*
8. *Reaguje dítě afektivními projevy při změně pedagoga?*
9. *Používáte dítěte ve výuce nějakou specifickou motivaci?*
10. *Objevuje se u dítěte problémové chování? Jakou má podobu, jak často k němu dochází a co nejčastěji příčinou takového chování?*
11. *Zvládá žák základní sebeobslužné činnosti (např. oblékání, obouvání, mytí rukou apod.) samostatně?*

### 5.3 Výsledky průzkumu

V následující kapitole srovnáme odpovědi rodičů a pedagoga vždy u konkrétního žáka. Srovnáním těchto odpovědí získáme obraz toho, jaké jsou odlišnosti mezi fungováním dítěte ve škole a v domácím prostředí.

Prvním probandem je čtrnáctiletý chlapec. Chlapec má diagnostikován atypický autismus, epilepsii a středně těžké mentální postižení. Ve speciální třídě pro žáky s PAS je vzděláván 4 roky.

Chlapec doma nemá vyčleněno speciální pracovní místo ani vizualizovaný denní režim. Rodiče se sice snaží, aby chlapec vždy věděl, co bude následovat, ale vizualizovaný denní režim k těmto účelům vytvořený nemá. Ve škole má vytvořený individuální denní režim pomocí piktogramů. Strukturované úkoly řeší chlapec ve škole bez větších obtíží samostatně. Doma mu rodiče úkoly nestrukturují. Chlapec doma neplní úkoly zcela samostatně, musí mu vždy někdo pomáhat.

Na změny v denním režimu nereaguje chlapec ve škole afektivně. Změnu pouze okomentuje, popř. se zeptá, proč k ní došlo. Doma naopak reaguje na změny velmi špatně, zvláště pokud na ně není předem upozorněn. Záchvatům vzteku, který v něm změny vyvolávají, lze podle matky zabránit tím, že je chlapec na změny předem opakovaně upozorňován. Problémové chování, které má podobu záchvatů vzteku a fyzického napadání jiných osob, vyvolávají u chlapce kromě změn také únava a nepochopení situace, ve které se ocitá. Ve škole se žádné problémové chování u chlapce nevyskytuje.

Doma i ve škole je s chlapcem komunikováno výhradně verbálně. Rodiče i pedagog uvedli, že chlapec je schopen samostatně požádat o to, co potřebuje. Ke spolupráci doma dítě motivuje příslib výletu k babičce, ve škole pedagogové při práci s tímto žákem nemusejí žádnou specifickou motivaci vytvářet.

Dovednosti získané ve škole dokáže chlapec mimo školu aplikovat pouze v některých případech. Problémy má zejména s některými sebeobslužnými úkony (zavazování tkaniček, oblékání bundy), které ve škole zvládá automaticky a bez problémů. Matka to přičítá jeho lenosti a také zvyku.

Dalšímu žákovi, chlapci, je šestnáct let a trpí atypickým autismem a středně těžkým mentálním postižením. Specializovanou třídu navštěvuje 6 let.

Chlapec má doma vyčleněno speciální pracovní místo. Denní režim nemá vizualizován a většinou mu není sdělen ani ústně. Ve škole má chlapcův individuální denní režim podobu piktogramů. Strukturované úlohy řeší žák ve škole samostatně pouze některé, a to stále dokola pouze ty, které ho baví. Doma chlapcovi úkoly strukturují pouze zřídkakdy, přesto je chlapec schopen vykonávat činnosti, které už zná a které ho zajímají, samostatně. U ostatních úloh potřebuje asistenci.

V souvislosti se změnami se u chlapce problémové chování nevyskytuje. Vztek, který se projevuje zejména dupáním a křikem, se u chlapce objevuje ve škole i doma v souvislosti se zákazy.

Ke komunikaci s chlapcem je ve škole užíván vedle verbální komunikace ještě VOKS. Pomocí tohoto komunikačního systému je chlapec schopen říci si bez problémů o to, co chce

nebo potřebuje. Doma komunikují rodiče s dítětem prostřednictvím slov a gest. Rodiče své dítě dobře znají, jsou tedy schopni bez obtíží pochopit, o co je dítě žádá. Snaží-li se však chlapec komunikovat s někým, kdo ho nezná, většinou bez úspěchu.

Nejúčinněji lze ve škole dítě motivovat možností hrát hry na počítači. Rodiče tuto motivaci neužívají, uvedli, že nejspíše lze jejich dítě namotivovat smíchem a příslibem legrace.

Většinu dovedností, které si chlapec osvojí ve škole, zvládá užívat i mimo školu. Pouze některé činnosti, které si neoblíbil, odmítá doma vykonávat a rodiče jsou často nuceni pomáhat mu s nimi i přesto, že vědí, že by je chlapec dokázal vykonávat sám. Jedná se zejména o úklid a některé hygienické návyky (např. mytí rukou). Ve škole pedagogové chlapcovi neustupují a trvají na tom, aby žák všechny činnosti, které je schopen zvládnout samostatně, vykonává sám.

Šestnáctiletá dívka dochází do specializované třídy pro žáky s PAS sedmým rokem. Dívka má diagnostikován atypický autismus a středně těžké mentální postižení.

Dívka má doma vyčleněno pracovní místo. V domácím prostředí má vytvořen denní režim, a to ve formě reálných předmětů a fotografií. Ve škole má denní režim podobu piktogramů. Dívka pracuje na zadaných úkolech samostatně, a to jak ve škole, kde je má strukturování, tak i doma, kde je strukturovány nemá.

Na změnu v denním režimu v domácím prostředí dívka reaguje afektivně - křičí a hází po rodičích různými předměty. Dojde-li ke změně ve škole, nereaguje dívka takto silným afektem. Je ze změny sice nervózní, ale dokáže změnu přijmout bez afektu. Problémové chování (vztek, pláč, házení věcí) vyvolává v dívce nejistota. Se situacemi, kterým nerozumí, se vyrovnává pravidelným pohybem vpřed a vzad a opakováním stále stejné věty. Dívka reaguje také velmi citlivě na špatné rozpoložení pedagoga i rodičů.

Doma i ve škole komunikuje dívka pouze verbálně. Dívka si neustále povídá sama pro sebe, ale je schopna komunikovat i funkčně a říci si o to, co momentálně potřebuje. To platí nejen doma a ve škole, ale i všude jinde.

Doma lze dívku nejlépe motivovat k činnosti odměnou, zejména sladkostí. Ve škole při práci s dívkou pedagogové žádný speciální motivační prostředek nepoužívají. Dívku stačí ve škole motivovat pochvalou.

Doma i ve škole je dívka samostatná. Poměrně snadno se učí novým věcem a dokáže je používat v různých prostředích.

Šestiletý chlapec navštěvuje specializovanou třídu MŠ druhým rokem. Chlapec má diagnózu dětský autismus a těžké mentální postižení.



Chlapec má doma viditelně odděleno místo na práci a místo na hraní. Předem stanovený denní režim rodiče dítěti nevytváří. Ve škole má denní režim sestavený z obrázků. Úlohy a činnosti v domácím prostředí nemá dítě strukturovány a potřebuje k jejich výkonu asistenci rodičů. Ve školním prostředí chlapec samostatně pracuje, ale pouze na úkolech, které už dobře zná a které si oblíbil.

Na nečekané změny doma reaguje dítě afektivně pouze někdy. Pedagožka naopak uvedla, že na změny v denním režimu reaguje chlapec afektivně téměř vždy. Problémové chování se u chlapce vyskytuje také v případě, kdy komunikační partner nerozumí tomu, co chce chlapec sdělit. V takovém případě se chlapec vzteká a křičí. Podobné reakce v něm vyvolává, když má vypracovat úkol, kterému nerozumí.

Doma i ve škole komunikuje chlapec verbálně za pomoci gest a ukazování. Dokáže si sice říci o to, co potřebuje, ale trvá-li někomu déle, než jeho přání pochopí, reaguje chlapec velmi negativně.

Ve škole i doma chlapce motivují rodiče a pedagogové zejména pohlazením, pochvalou a pomazlením.

Dovednosti, které si chlapec osvojí ve škole, užívá automaticky i doma. To se týká i sebeobsluhy a hygienických návyků. Rodiče však uvedli, že sami s chlapcem tyto dovednosti často nacvičují.

Dalším probandem, navštěvujícím specializovanou třídu pro žáky s PAS v MŠ, je čtyřletý chlapec. Do mateřské školy dochází jeden rok. Diagnostikován má dětský autismus a středně těžké mentální postižení.

Chlapec doma nemá místo, které by bylo určeno speciálně pro práci. Rodiče mu ani předem nestanovují denní režim. Ve třídě má denní režim vizualizován pomocí symbolů. Zadávají-li rodiče dítěti nějaké úkoly, většinou je nestrukturují. Reaguje-li však dítě na takový úkol negativně a nerozumí mu, strukturuje mu úlohu tak, jak je na to zvyklý z mateřské školy. V domácím prostředí chlapec nevykonává zadané úkoly samostatně, potřebuje vždy pomoc rodičů. Ve škole některé úkoly samostatně plní, ale musí se jednat o úkoly, které už zná, a musejí se vykonávat na místě, které je k tomu určené.

Změny v denním režimu ani jiné změny chlapci nevadí. Problémové chování se u chlapce nevyskytuje příliš často (cca 1x za dva měsíce), a to jak doma, tak ve škole. K takovému chování dochází většinou při silném napětí, a to ať negativním (např. stres, strach), tak pozitivním (např. těšení se na oblíbenou činnost). Projevuje se sklony k sebepoškozování, zejména kousáním se do ruky.

V rodině komunikují s dítětem pouze verbálně, ve škole je jako podpůrná technika užívána facilitovaná komunikace. Pomocí té si dítě někdy dokáže říci o to, co chce, ale ne vždy se mu to podaří. V rodině se dítěti sdělování svých potřeb příliš nedaří, rodiče ale uvádějí, že už své dítě znají a jsou tedy schopni odhadnout jeho potřeby.

Nejúčinněji funguje u chlapce motivace pomocí odměny, většinou jídla, které si sám vybere (hlavně sladkosti). Někdy ale stačí jako motivace slovní pochvala.

Chlapec má silně narušenu schopnost generalizace zkušeností a dovedností, nedovede vůbec přenést to, co se naučil ve škole, do prostředí domova. Týká se to zejména sebeobslužných dovedností. Ve škole se např. dítě obléká a svléká samo, doma mu musejí pomáhat rodiče.

Pětiletá dívka navštěvuje specializovanou třídu mateřské školy ELPIS prvním rokem. Má diagnostikován dětský autismus, těžké mentální postižení a epilepsii.

V domácím prostředí dívka nemá vyčleněné pracovní místo. Nemá ani stanovený denní režim. Ve škole jsou k vizualizaci jejího denního režimu použity obrázky. Rodiče dívce většinou nedávají úlohy strukturované tak, jak je na to zvyklá z mateřské školy. Pouze pokud dívka nerozumí tomu, co se po ní chce, snaží se rodiče přistupovat k zadávání úkolů stejně jako pedagogové v MŠ. Ve škole ani doma není dívka schopna pracovat zcela samostatně, potřebuje vždy alespoň drobnou asistenci.

Na změny dívka reaguje afektivně pouze někdy. Afekt je provázen křikem, pláčem a tlčením pěstmi do země. Rovněž změna denního režimu ve škole vyvolává v dívce vztek, s jiným jeho projevem než s křikem a pláčem se zatím ale pedagogové u dívky nesetkali. Problémové chování u dívky způsobuje rovněž neschopnost říci si o něco, co chce, resp. nepochopení jejích komunikačních partnerů tomu, co po nich žádá. Pokud k takové situaci dojde, dívka na ni reaguje stejně jako na změny - tedy křikem, pláčem a tlčením pěstmi. Opět se takto projevuje ale pouze doma, ve škole má komunikační obtíže zřídka a reaguje na ně pouze křikem.

V rodině komunikují s dívkou verbálně a za pomoci gest. Ve škole je ke komunikaci s dívkou vedle verbální komunikace a gest užíván VOKS. Dívka se doma i ve škole snaží komunikovat, ale ne vždy se jí to (zvláště doma) daří.

Doma dívku nejvíce motivuje pomazlení s matkou nebo odměna v podobě jídla. V mateřské škole motivují dívku pouze pochvalou, v krajním případě i sladkostí.

Dovednosti získané v mateřské škole nedovede dívka užívat v prostředí domova. Dívka neudělala za rok v MŠ příliš velký pokrok a příliš nových dovedností si zatím neosvojila.

## 5.4 Shrnutí a závěry vyplývající z průzkumu

Hypotéza, že rodiče nepracují se svým dítětem stejně jako ve školském zařízení, byla potvrzena. Vyčleněné pracovní místo má doma pouze polovina zkoumaných dětí, ostatní pracují na místě, na kterém si i hrají, jedí na něm a vykonávají na něm různé jiné činnosti. Ze školy jsou děti naopak zvyklé na rozdělení prostoru podle aktivity, která se v něm vykonává.

Vizualizovaný denní režim používají doma pouze jedni rodiče z šesti dotázaných. Jedni rodiče dále uvedli, že se snaží, aby jejich dítě vždy vědělo, co se bude daný den dít. Ostatní rodiče ponechávají své dítě bez představy trávení času. Ve škole mají svůj individuální vizualizovaný režim všechny děti. Forma vizualizace je různá podle toho, do jaké míry je dítě schopno abstrakce.

Strukturované úlohy rodiče svým dětem primárně nezadávají. Tři z rodičů uvedli, že úkoly svému dítěti někdy strukturoují - většinou v návaznosti na to, že dítě úkol nechápe a reaguje na něj negativně. Ve škole jsou úlohy dětem vždy strukturovány.

Co se týče samostatnosti při práci, žáci jsou samostatnější ve škole než v domácím prostředí. Pouze dvoje rodiče uvedli, že jejich dítě pracuje na zadaných úkolech většinou samostatně, jedni z těchto rodičů uvedli, že ale pouze na těch úkolech, které ho baví. Souvislost mezi strukturováním úloh a samostatností v domácím prostředí nebyla prokázána - jednomu z dětí, které doma pracuje samostatně, nedávají rodiče strukturované úkoly nikdy, druhému dítěti pouze někdy. Ve škole pracuje samostatně pět dětí z šesti, tři z nich ale pouze v případě, že úkol už znají a zajímá je. Tímto zjištěním byla potvrzena hypotéza, že strukturované úlohy jsou pro děti přehlednější a snadněji zvládnutelné a že na nich dokáží pracovat sami. U některých dětí hraje úlohu také to, zda už úkol předtím vykonávalo a zda ho prováděná činnost baví a zajímá. Pouze jedno dítě není schopno pracovat samostatně ani ve škole ani doma.

Tři žáci ze šesti reagují na nečekanou změnu v domácím prostředí afektivně. Dvěma dětem nedělají změny potíže. Jedno dítě reaguje doma na změny afektivně pouze někdy, ve škole naopak vždy. Jeden chlapec, který v domácím prostředí snáší změny velmi těžko, reaguje na změny ve škole bez afektu. U šestnáctileté dívky se ve škole projevuje afekt mnohem mírněji než doma. Dvěma dětem nevadí změny doma ani ve škole. Hypotéza, že změny budou v dětech vyvolávat afekt spíše v domácím prostředí, kde na ně není připraveno pomocí obrázků/symbolů/piktogramů v denním režimu, byla tedy prokázána zcela pouze u jednoho dítěte. U dalšího dítěte jsou reakce na změny ve škole sice méně afektivní, ale přesto se projevují. Zcela opačně než jsme předpokládali se vyskytuje afekt v reakci na změnu u šestiletého chlapce. Ten snáší změny hůře ve škole než doma.

Další problémové chování (tedy problémové chování v souvislosti s jinou příčinou než je změna) se doma projevuje u všech dětí. Jedni rodiče uvedli, že se vyskytuje pouze výjimečně, ostatní rodiče se shodují v tom, že se takové chování u jejich dětí vyskytuje poměrně často. Nejčastějšími příčinami jsou nepochopení situace a neschopnost komunikačního partnera pochopit, co se jim snaží dítě sdělit. Dalšími příčinami jsou únava, špatná nálada rodičů či pedagoga a nervové vypětí. U stejného chlapce, u kterého se vyskytuje afektivní jednání v souvislosti se změnou pouze v rodinném prostředí, se rovněž další problémové chování objevuje jen doma. U ostatních dětí se problémy v chování projevují doma i ve škole. Hypotéza, že se problémové chování vyskytuje více v domácím prostředí, nebyla tedy až na výjimku šestnáctiletého chlapce potvrzena. Zeptali jsme se proto v doplňující otázce na četnost výskytu chování, které rodiče či pedagogové považují za problémové. Odpovědi rodičů a pedagogů na tuto otázku se lišily více. Zatímco v domácím prostředí se u šestnáctiletého chlapce objevuje nežádoucí chování několikrát do týdne, ve škole maximálně jednou týdně. U šestnáctileté dívky dochází k záchvatům vzteku doma denně, ve škole se někdy neobjeví i více než týden. Podobné výsledky vykazují i šestiletý chlapec a pětiletá dívka. Pouze u čtyřletého chlapce se rodiče i pedagogové shodli na tom, že se u něj problémové chování vyskytuje zřídka, přibližně jednou za měsíc.

Se všemi dětmi komunikují rodiče verbálně. Rodiče tří dětí používají i výraznou gestikulaci, jedni z těchto rodičů při komunikaci ukazují na předměty, o nichž mluví. Ve škole je se všemi šesti žáky rovněž komunikováno verbálně, jeden chlapec (16 let) a jedna dívka (5 let) využívají i VOKS a při práci s čtyřletým chlapcem využívají pedagogové kromě verbální komunikace i facilitovanou komunikaci. Rodiče i pedagogové čtyř žáků uvedli, že si děti umějí požádat o to, co potřebují. Pětiletá dívka komunikuje velmi málo a s velkými obtížemi. Podobné problémy má i čtyřletý chlapec, který se dorozumívá spíše za pomoci facilitátora. Facilitovaná komunikace je při práci s tímto chlapcem ale užívána pouze ve škole, doma komunikují rodiče s chlapcem pouze verbálně. Ve škole je tedy komunikace tohoto chlapce efektivnější než v rodinném prostředí. Rodiče ale své dítě znají a jsou schopni ze zkušenosti i se zapojením intuice rozpoznat, co po nich chlapec žádá. Rozdílnost komunikačních strategií doma a ve škole byla sice, jak jsme předpokládali, částečně potvrzena, přesto se její vliv na funkční komunikaci u našich probandů nijak zásadně neprojevil. Pouze v případě čtyřletého chlapce, o kterém je psáno výše, a pětileté dívky je komunikace pomocí speciálních technik (facilitovaná komunikace, VOKS) účinnější.

Z odpovědí rodičů a učitelů se ukázalo, že u některých dětí s PAS neplatí obecně rozšířená pověra, že se všichni jedinci s autismem vyhýbají tělesnému kontaktu a motivace v podobě sociální odměny (tj. pochvaly, výhry apod.) pro ně nemá význam. Náš průzkum

naopak ukázal, že odměna ve formě pochvaly nebo pohlazení je účinnou motivací pro čtyři děti ze šesti.

Poslední hypotézou, kterou jsme anketou ověřovali, byly obtíže dětí s autismem s přenosem dovedností, které se naučí pomocí procesuálních schémat, strukturování úloh apod. ve škole, do běžného života, kde tuto podporu nemají. Čtyři ze šesti rodičů uvedli, že doma jejich dítě nevykonává činnosti (nebo je vykonává pouze za jejich asistence), které ve škole dokáže dělat samostatně. Nejčastěji se tento problém týká sebeobsluhy. Jedna matka např. uvedla, že se její dítě<sup>9</sup> nedokáže doma najíst samo. Učitelka téhož dítěte naopak uvedla, že ve škole jí dítě samostatně.

Důvodů, proč dítě nevykonává v domácím prostředí to, co mu ve škole nečiní potíže, může být několik. V první řadě je na vině nestrukturovanost činností a chybějící vizuální podpora. Další příčinou je zvyk - děti jsou zvyklé, že doma danou činnost vykonávají s pomocí rodičů, a jelikož nejsou schopni generalizace zkušeností, zachovávají stávající stav. Někteří rodiče sami přiznali, že důvodem je částečně i jejich pohodlí a časová tíseň - ve většině případů je rychlejší a pohodlnější dítěti pomoci, nebo dokonce vykonat některé úkony za něj.

Závěry z našeho průzkumu prokázaly, že přístup rodičů a pedagogů k jedinci s autismem není jednotný. Z neformálních rozhovorů s učiteli i pedagogy bylo také zjištěno, že mezi nimi nedochází k příliš intenzivním stykům. Schopler, Reichler a Lansing (2011) přitom považují intenzivní spolupráci rodiny a školy za základ úspěšné intervence. Jako formu spolupráce mezi učiteli a rodiči uvádějí asistenci rodičů ve výuce. Při té se mohou hodně naučit jak o svém dítěti, tak o přístupech a metodách, které jsou při práci s jedinci s PAS účinné. Zároveň doporučují učitelům, aby pozorovali rodiče při práci s dítětem. „*Program výuky pro dítě je nejlépe realizován, účastní-li se rodiče aktivit přímo ve třídě a navštívil-li učitel dítě v jeho domácím prostředí*“ (s. 163). Vzhledem k přetíženosti rodičů a zaměstnanosti pedagogů je však tento ideál téměř nedosažitelný. Přesto by si však měli rodiče i učitelé vyčlenit co možno nejvíce času a využít co největší množství prostředků, jak spolu komunikovat, předávat si rady a informace a společně tak nacházet způsoby, jakými dosáhnout cílů, jež si pro dítě vytyčí. V našem vzdělávacím systému je i za tímto účelem vytvářen pro každého žáka IVP, na jehož tvorbě se podílejí rodiče spolu s pedagogy a dalšími odborníky.

Orientační průzkum, který byl v této kapitole popsán, ilustruje základní problém, se kterým se jedinci s PAS potýkají - neschopnost generalizace zkušeností. „*Abychom podpořili zobecňování naučené dovednosti z jednoho prostředí do jiného, je nutná úzká spolupráce mezi*

---

<sup>9</sup> Šestnáctiletý chlapec

*učitelem a rodiči*“ (Schopler, Reichler, Lansing, 2011, s. 160). Rodiče a pedagogové dětí se často velmi rozcházelí ve svých odpovědích na to, jak dítě pracuje, komunikuje a reaguje. Příčinou tohoto jevu je bezesporu rozdílnost práce s dítětem doma a ve škole, přičemž strukturovanost a vizualizace, jichž je užíváno ve škole, jsou pro jedince s autismem přijatelnější a snáze pochopitelné. Pracuje-li se s dítětem podle zásad TEACCH programu, dokáže pracovat samostatněji. Předpoklad, že bude dítě lépe snášet změny, bude-li je mít vizualizovány v denním režimu, však nebyl prokázán. Při interpretaci výsledků šetření je však třeba mít stále na zřeteli, že se jednalo pouze o orientační průzkum s nízkým počtem probandů, který si nekladal za cíl podrobné výsledky. Jedná se spíše o návrh pro další zkoumání a zmapování základních výhod a slabin aplikace TEACCH programu v České republice.

## 5. Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo přiblížení problematiky vzdělávání žáků s PAS. Součástí práce je charakteristika poruch autistického spektra, popis několika metod, které se při práci s jedinci s PAS osvědčily, a přiblížení historie a současnosti přístupu k osobám s PAS v České republice.

Jelikož existuje celá řada technik a programů, které se zaměřují na výchovu a edukaci dětí s PAS (uvádí se dokonce více než sto), nebylo vzhledem k rozsahu práce možno uvést všechny. Práce se tedy zaměřuje zejména na TEACCH program, který je ze všech metod a přístupů neznámější a nejvíce osvědčený. TEACCH program vznikl v Severní Karolíně v 60. letech a do České republiky se dostal díky Eriku Schoplerovi, Margaret Lansingové a Theo Peetersovi na počátku 90. let. Program klade důraz na tři obecné principy práce s lidmi s autismem. Jsou jimi individuální přístup, strukturované prostředí a vizuální podpora. Tvůrci programu také akcentují nutnost spolupráce rodičů a školy. Jedině tak je možné zvolit pro dítě cíle, které nejenže odpovídají dovednostem a vývojovému stupni dítěte, ale zároveň vyhovují rodině i škole. Stejnost metod, pomocí nichž se s dítětem pracuje doma a ve škole, předchází případnému nepochopení situací ze strany dítěte a přispívá tak jeho lepší psychické pohodě.

Pedagogové Mateřské školy speciální, Základní školy speciální a Praktická školy ELPIS v Brně pracují se svými žáky s PAS na základě principů TEACCH programu. Právě v této škole byl proveden krátký průzkum, zaměřující se na propojenost výuky doma a ve škole. Data byla získávána pomocí strukturovaného rozhovoru a informátoři byli rodiče i pedagogové vždy konkrétního dítěte. Do průzkumu se zapojili rodiče a pedagogové šesti dětí.

Šetření ukázalo, že práce s dítětem v rodině a ve škole se velmi liší. Rodiče se až na některé výjimky neřídí podle zásad strukturovaného učení. Pouze polovina dětí má doma speciální pracovní místo a pouze jedno z dětí má doma vytvořený vizualizovaný denní režim. Důvodem nedodržování zásad TEACCH programu, na které je dítě zvyklé ze školského zařízení, v domácím prostředí je zvyk i nedostatek času rodičů i pedagogů. Odráží to rovněž trend, který v České republice doposud přetrvává - oddělenost „světa školy“ a „světa domova“.

Nestejnost prostředí a způsobu práce doma a ve škole podporuje neschopnost jedinců s PAS generalizovat zkušenosti. Čtyři ze šesti rodičů uvedli, že jejich dítě nedokáže samo vykonávat činnosti, které mu ve škole nečiní obtíže. Toto zjištění dává částečně za pravdu kritikům TEACCH programu, kteří tvrdí, že tento program nevede k větší nezávislosti osob s PAS. Náš výzkum ukázal, že k větší nezávislosti a samostatnosti vede pouze v případě, že se jedinec nachází ve speciálně upraveném prostředí a pracuje podle speciálních metod. Pokud se však ocitá v prostředí jiném, činí mu aplikace dovedností, které ve speciálních podmínkách

zvládá, problémy. To však plyne spíše za charakteru postižení než z nedokonalosti TEACCH programu.



## Literatura a informační zdroje

### Literatura

ČADILOVÁ, Věra; ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Strukturované učení. Vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.

GILLBERG, Christopher; PEETERS, Theo. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-498-4.

HEJDOVÁ, Kateřina. *Využití Son-Rise programu u dítěte s poruchou autistického spektra*. Brno, 2009. Bakalářská práce (Bc.). Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008.

HOWLINOVÁ, Patricia. *Autismus u dospívajících a dospělých : cesta k soběstačnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-041-1.

HRDLIČKA, Michal; KOMÁREK, Vladimír. *Dětský autismus*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus VIII. Pedagogicko-psychologické hodnocení a výchovně vzdělávací strategie u žáků s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2004. ISBN 80-86856-00-3.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. TEACCH program - výchovně-vzdělávací program pro děti, mládež a dospělé s autismem. *Speciální pedagogika*. 1998, roč. 8, č. 1, s. 18-24.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-042-0.

JOHANSENOVÁ, Bente Gad. *Děti s autizmem a speciálně pedagogická péče o ně. Výběr z knihy „Pedagogika - Autizmus“ od Bente Gad Johansenové*. Praha: Parta, 1998. ISBN 80-85989-48-4.

MÜHLPACHR, Pavel. *Autismus známá neznámá. Speciální pedagogika*. 2001a, roč. 11, č. 3, s. 143-147.

- MÜHLPACHR, Pavel. Typologie speciálně pedagogických intervencí u jedinců s autismem. *Speciální pedagogika*. 2001b, roč. 11, č. 3, s. 149-155.
- OPATŘILOVÁ, Dagmar. Základní problematika autismu. In PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- RYBÁŘOVÁ, Ludmila. *Využití strukturovaného učení ve vzdělávání žáků s mentálním postižením*. Brno, 2011. Diplomová práce (Mgr.). Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky.
- SCHOPLER, Eric; MESIBOV, Gary B.: *Autistické chování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-133-9.
- SCHOPLER, Eric. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-202-5.
- SCHOPLER, E.; REICHLER, R. J.; LANSING, M. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami. Příručka pro učitele i rodiče*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2.
- SCHOPLER, Eric; LANSING, Margaret; WATERS, Leslie. *Výukové aktivity pro děti s autismem*. Praha: Modrý klíč, 2000. ISBN 80-902494-3-4.
- STRAUSS, Anselm; CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- VÁGNEROVÁ, Marie: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.
- VERMEULEN, Peter. *Autistické myšlení*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1600-3.
- VILÁŠKOVÁ, Dagmar. *Strukturované učení pro žáky s autismem*. Praha: Septima, 2006. ISBN 80-7216-233-0.
- VOCILKA, Miroslav. *Výchova a vzdělávání autistických dětí*. Praha: Septima, 1994. ISBN 80-85801-33-7.
- VOSMIK, Miroslav; BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole. Možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2.

## Elektronické informační zdroje

BRERETON, Avril. *Psychoeducational profile revised (PEP-R)* [online]. 2008 [cit. 2012-04-10].

Dostupný z WWW:

<http://www.med.monash.edu.au/spppm/research/devpsych/actnow/factsheet07.html>.

HANDLE přístup. In *Dobromysl.cz* [online]. [cit. 2012-04-25]. Dostupné z:

<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=1665>.

*Mateřská škola speciální, Základní škola speciální a Praktická škola ELPIS* [online]. [cit. 2012].

Dostupné z: <http://www.skolaelpis.cz>.

Structured Teaching by TEACCH Staff. In *TEACCH Autism Program* [online]. [2012-04-08].

Dostupný z: <http://teacch.com/educational-approaches/structured-teaching-teacch-staff>.

Školství. In *Autistik. Občanské sdružení na pomoc lidem s autismem* [online]. [cit. 2012-04-20].

Dostupné z: <http://www.autistik.cz/Informace/Skolstvi>.

TEACCH Approach. In *TEACCH Autism Program* [online]. [cit. 2012-04-15]. Dostupné z:

<http://teacch.com/about-us-1/what-is-teacch>.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra (PAS)* [online]. 2007 [cit. 2012-04-03].

Dostupný z WWW: < <http://www.autismus.cz/poruchy-autistickeho-spektra/2.html> >.

THOROVÁ, Kateřina. *Vynucená objetí aneb Stanovisko APLA k odvyšlanému dokumentu na*

*ČT 2 Táto, mámo, obejmí mě* [online]. 2011 [cit. 2012-05-02]. Dostupný z WWW:

<<http://www.apla.cz/images/stories/downloads/tpo%20a%20vyjadreni%20apla.pdf>>.

What is HANDLE? In *The HANDLE<sup>®</sup> Institute* [online]. [cit.2012-05-01]. Dostupné z:

<http://www.handle.org/about/what-is-handle.html>.

## Příloha

### FOTOGRAFIE ZE ŠKOLY



*Obr. 1 Pracovní místo*



*Obr. 2 Strukturovaný úkol - nácvik přiřazování text v rámci globálního čtení s využitím piktogramů z denního režimu*







Obr. 5 Procesuální schéma vaření kávy



Obr. 6 Strukturovaný úkol - dějová posloupnost





Obr. 7 Denní režim